



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Przedsiębiorczość - istota i sposoby kształtowania w procesie edukacji wczesnoszkolnej

Author: Beata Oelszlaeger-Kosturek

Citation style: Oelszlaeger-Kosturek Beata. (2017). Przedsiębiorczość - istota i sposoby kształtowania w procesie edukacji wczesnoszkolnej. W: A. Murzyn, U. Szuścik (red.), "Przedsiębiorczość jako wartość w edukacji" (S. 154-166). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

BEATA OELSZLAEGER-KOSTUREK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Przedsiębiorczość – istota i sposoby kształtowania w procesie edukacji wczesnoszkolnej

Streszczenie

W tekście ukazano różne ujęcia przedsiębiorczości w kontekście podmiotowości człowieka. Wskazano na wspólne cechy obu postaw. Odnosząc się do wybranych koncepcji pedagogicznych realizowanych w procesie edukacji wczesnoszkolnej, przedstawiono sposoby rozwijania przedsiębiorczości u dzieci.

Słowa kluczowe: przedsiębiorczość, podmiotowość, edukacja wczesnoszkolna

Summary

The author presents various understandings of entrepreneurship in the context of man's subjectivity. The common features of both attitudes have been showed. Basing on selected pedagogical conceptions that are pursued in early school education the author presents the ways of developing entrepreneurship skills in children.

Key words: entrepreneurship, primary education, early school education, subjectivity

Wstęp

Bycie przedsiębiorczym według zapisu w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* to jedna z postaw obok: uczciwości, wiarygodności, odpowiedzialności, wytrwałości, poczucia własnej wartości, szacunku dla innych ludzi, ciekawości poznawczej, kreatywności, kultury osobistej, gotowości do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej¹.

¹ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik 2. D.U. z dnia 18.06. 2014 r., poz. 803.*

Przedsiębiorczość jest jedną z umiejętności kluczowych, którą (wraz z inicjatywnością) – zgodnie z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady – mają nabyć ludzie w procesie kształcenia. Zgodnie z proponowaną w dokumencie definicją

[inicjatywność – B.O.-K.] i przedsiębiorczość oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią one wsparcie dla indywidualnych osób nie tylko w ich codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także w ich miejscu pracy, pomagając im uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans; są podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym lub w nich uczestniczą. Powinny one obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie².

Kształtowanie już u dzieci 6–7-letnich rozpoczynających naukę w szkole podstawowej takich cech, jak bycie rzutkimi, zaradnymi, podejmującymi inicjatywę i aktywnymi, powinno zatem znaleźć ważne miejsce w procesie edukacyjnym w klasach I–III.

Podmiotowość a przedsiębiorczość

Celowe jest w tym miejscu zadanie pytania o te cechy podmiotowości, które są zbieżne z cechami bycia przedsiębiorczym u człowieka (ucznia).

W *Słowniku języka polskiego* podmiot jest określony od strony filozoficznej jako osoba poznająca, przeżywająca. Z punktu widzenia językoznawstwa oznacza sprawcę czynności. Przymiotnik *podmiotowy* oznacza zaś „zależny od podmiotu poznającego, uwarunkowany cechami tego podmiotu; subiektywny”³. Z kolei w *Słowniku pedagogicznym* podmiot jest określony jako „jednostka ludzka mająca poczucie własnej odrębności wobec innych osób i otaczającego ją świata, poznająca ten świat i nań oddziałująca, kierująca własnym postępowaniem i odpowie-

² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30.12.2006 r., L 394, s. 13–18. Zob. też: M. PRZYBYSZ-ZAREMBA: *Rodzina i szkoła – instytucje kreowania kariery edukacyjno-zawodowej dziecka – na przykładzie wypowiedzi gimnazjalistów*. W: *Wieloaspektowość działalności doradcy zawodowego*. Red. M. GABER. Olsztyn 2012, s. 88–109.

³ *Słownik języka polskiego*. Red. M. SZYMCAK. T. 2. Warszawa 1978, s. 737.

działna za własne decyzje oraz za przestrzeganie norm moralnych i prawnych ustalonych przez społeczeństwo”⁴ Podobne rozumienie podmiotu prezentuje definicja ujęta w *Słowniku psychologicznym*, zgodnie z którą jest to „jednostka ludzka, mająca świadomość swojej odrębności w stosunku do świata, stanowiąca układ odzwierciedlający ten świat (w sposób specyficzny dla niej – podmiotowa komponenta obiektywnego poznania) i na podstawie tego kierująca (szczególnie wyraźnie przy podejmowaniu decyzji) swoim zachowaniem; dzięki temu może być jednostką prawną posiadającą prawa i obowiązki”⁵.

W *Encyklopedii pedagogicznej* czytamy za Tadeuszem Lewowickim:

Podmiotowość człowieka odczytywano i odczytuje się bardzo różnie. Dla jednych była i jest to nadana ludziom (przez Boga, bogów, inne siły kreujące świat) jakość, siła, umiejętność itp. określania i podejmowania działań formujących tych ludzi – zazwyczaj w dążeniu do spełniania również „nadanych” im ideałów, wzorów, norm. Dla innych jest to przede wszystkim pewna konstrukcja biopsychiczna spełniająca – poza innymi – funkcje swoiste właśnie człowieka. Wreszcie – w odróżnieniu od poprzednich, podkreślających determinizm kształtowania się podmiotu (i podmiotowości) – istnieją koncepcje eksponujące własne możliwości człowieka w jego samookreślanie się i autokreacji⁶.

Wśród ujęć podmiotowości na gruncie filozofii wyróżnia się stanowisko Zbigniewa Spendla, który traktuje ją jako swoistą odmianę systemu człowiek – świat. Człowiek, podmiot w tej relacji zdaniem autora nie byłby nim jednak „zawsze, tj. na mocy faktu bycia przedstawicielem gatunku *Homo sapiens*. Natomiast miałyby czasem możliwość bywania nim w pewnych wymiarach swoich stosunków z otoczeniem”⁷. Spendel proponuje też klasyfikację zakresów treści pojęcia *podmiotowość* i określa *bycie podmiotem* między innymi jako „bycie autonomicznym sprawcą, tj. inicjującym i regulującym przebieg własnych działań poprzez suwerenne decyzje podejmowane na podstawie posiadanej wiedzy i preferowanego porządku wartości oraz odznaczającym się względną przynajmniej niezależnością od wpływów zewnętrznych”⁸.

Podobne rozumienie podmiotowości człowieka prezentuje Krzysztof Korzeniowski, uwzględniając jednak w jego relacjach z otoczeniem nie tylko podjęcie podmiotowe, ale i współpodmiotowe. Swoje stanowisko argumentuje tym, że jednostka świadoma osobistego systemu wartości formułuje cele owej regulacji czy kierunki własnej aktywności. Przy czym owo formułowanie „może oznaczać zarówno wygenerowanie celu (kierunku), jak i przyjęcie go z oto-

⁴ W. OKOŃ: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992, s. 157.

⁵ W. SZEWCZUK: *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1985, s. 210.

⁶ T. LEWOWICKI: *Podmiotowość*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa 1993, s. 596.

⁷ Z. SPENDEL: *Podmiotowość człowieka a psychologia historyczna*. Katowice 1994, s. 39.

⁸ Ibidem, s. 33–34.

czenia. W tym drugim jednakże przypadku cel pochodzący z zewnątrz musi, przez skonfrontowanie z osobistymi wartościami, zostać uznany przez człowieka za własny⁹. Autor analizuje także pojęcie *poczucia podmiotowości*, świadczące o uznaniu dużej roli sprawstwa jednostki w podejmowanych działaniach. Twierdzi, że jego wielkość „zdaje się [...] zależeć od wielkości sprawowanej kontroli poznawczej”¹⁰.

Tadeusz Tomaszewski określa taką samodzielność człowieka w danym systemie regulacyjnym. Zdaniem autora „w miarę rozwoju wiedzy i techniki człowiek uzyskuje wpływ na coraz większą liczbę czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych”¹¹.

Interesujące stanowisko prezentuje również Mirosław Kofta, który wskazuje na ścisły związek między ujmowaniem jednostki jako podmiotu a jej przekonaniem o swobodzie wyboru „między podjęciem a niepodjęciem czynności samokontroli (dopiero bowiem wtedy czynność samokontroli jest postrzegana przez nią jako wynikająca z jej inicjatywy)”¹².

Jeszcze inaczej definiuje podmiotowość Xymena Gliszczyńska, wiążąc ją z poczuciem sprawstwa u człowieka i przedstawia je jako relacje między działaniem człowieka a rezultatami tego działania, podobnie jak między działaniem jakiegokolwiek siły fizycznej a jego skutkami (definicja obiektywna); jako świadomą i celową aktywność podmiotu działającego – sprawcy na osiągnięcie określonego rezultatu (definicja subiektywna)¹³. W dalszych analizach autorka wiąże poczucie sprawstwa z poczuciem wewnętrznej kontroli u człowieka. Wyróżnia również warunki występowania u niego poczucia sprawstwa i stwierdza, że występuje ono w danym działaniu wtedy, gdy zgeneralizowane poczucie wewnętrznej kontroli obejmuje sytuację, w której człowiek działa; gdy cel działania wynika z systemu wartości sprawcy lub jest z nim zgodny¹⁴.

Na aspekt poczucia kontroli wewnętrznej i jej istotnej roli w działaniach człowieka przez pryzmat nabywania samowiedzy zwraca uwagę również Józef Kozielecki, twierdząc, że „jednostka, u której dominuje poczucie kontroli wewnętrznej, która zdaje sobie sprawę, że wiele zależy od jej kompetencji i motywacji, będzie starała się lepiej poznać siebie i w pełni wykorzystać samooceny, samoopis czy standardy osobiste w praktycznym działaniu”¹⁵.

⁹ K. KORZENIOWSKI: *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*. W: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Red. K. KORZENIOWSKI, R. ZIELIŃSKI, W. DANIECKI. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983, s. 49.

¹⁰ Ibidem, s. 58.

¹¹ T. TOMASZEWSKI: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970, s. 189.

¹² M. KOFTA: *Samokontrola a emocje*. Warszawa 1979, s. 132.

¹³ X. GLISZCZYŃSKA: *Poczucie sprawstwa*. W: *Człowiek jako podmiot życia społecznego*. Red. X. GLISZCZYŃSKA. Wrocław 1983, s. 133.

¹⁴ Ibidem, s. 150–151.

¹⁵ J. KOZIELECKI: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa 1981, s. 261.

Wojciech Kojs kładzie nacisk na związek między wolą a podmiotem. Traktuje ją jako „układ osobowości, dzięki któremu jednostka kieruje przebiegiem działań celowych, wybiera działania i kontroluje ich wykonanie”¹⁶. Takie rozumienie woli skłania do nadania jej rangi swoistego układu samokontrolnego, w którym można wyróżnić kilka składników determinujących działanie (edukacyjne). Trzeba przy tym zauważyć, że wola podmiotu dotyczy nie tylko podejmowania i realizowania działań, ale i odwoływania się do danego systemu wartości lub pewnych oczekiwań ze strony nauczyciela. Jest on szczególnie istotny w związku z formułowaniem przez podmiot celu działania. Jak twierdzi Kojs, nie można go sformułować, „jeśli nie dysponuje się pewnym systemem wartości, tzn. jeśli taki system nie współtworzy tego, co nazywamy podmiotem”¹⁷. Zdaniem autora, wartości są bazą dla decyzji podmiotu. Decyzje o podjęciu działania podmiot podejmuje wtedy, gdy stwierdza rozbieżności między nimi lub własnym systemem a daną sytuacją. Pojawiają się więc „potencjalne, istotne elementy działania – określona wartość (składnik podmiotu) i przedmiot działania, to, co trzeba zmienić”¹⁸.

Podjmując działania, uczniowie mogą być ich podmiotami w węższym lub szerszym zakresie w zależności od podejmowanych przez nich decyzji co do poszczególnych ich elementów i to zarówno w fazie projektowania, jak i w toku ich realizacji – na bieżąco.

Na przykładzie tych kilku ujęć możemy zauważyć, że podmiotowość najczęściej bywa traktowana jako stan, z którego istnienia zdaje sobie sprawę dany podmiot, jednostka kierująca własnym poznaniem, podejmująca działanie o charakterze autokreacyjnym. Poza tym jednostka ta realizuje cele – własne lub przyjęte za własne. Cele owe mogą być ukierunkowane na otoczenie, siebie samego lub na relacje między sobą a innymi ludźmi. Jako podmiot własnych działań człowiek podejmuje określone decyzje, które zapewniają mu poczucie podmiotowości, a jednocześnie odpowiedzialności za podjęte zadania, reguluje więc własne działania (w tym – działania edukacyjne).

Porównując cechy podmiotowości z wcześniej wskazanymi cechami przedsiębiorczości można stwierdzić, że bycie przedsiębiorczym wynika z poczucia podmiotowości człowieka (ucznia), pewnej wolności w podejmowaniu decyzji i potrzeby podejmowania inicjatywy i decyzji.

¹⁶ W. KOJS: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura – Język – Edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995, s. 25.

¹⁷ W. KOJS: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994, s. 44.

¹⁸ Ibidem, s. 45.

Kształcenie uczniów klas I–III do bycia przedsiębiorczymi w kontekście wybranych koncepcji pedagogicznych

Stawiając pytanie o to, jak kształcić uczniów w klasach I–III do bycia przedsiębiorczymi, warto zwrócić uwagę na te koncepcje pedagogiczne, w których uczniowie (dzieci) są stawiani w centrum procesu edukacyjnego, czyli mają rzeczywisty udział w jego formowaniu. Są to jednocześnie koncepcje, w których uczniowie są rzeczywistymi podmiotami, a nie tylko przedmiotami oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych ze strony nauczyciela.

Przykładami tego typu koncepcji, w których uczniowie uczą się, jak się uczyć (planować, realizować, kontrolować i oceniać zadania edukacyjne) – możliwych do wdrożenia do praktyki pedagogicznej, począwszy od klas I–III – są między innymi koncepcja pedagogiczna francuskiego pedagoga Celestyna Freineta, metoda projektu oraz nowatorskie programy nauczania dla klas I–III realizujące ideę kształcenia zintegrowanego.

Teoretycznej podbudowy pod wszystkie z wymienionych przykładów koncepcji należy szukać w koncepcjach i teoriach prakseologicznych i konstruktywistycznych, w których mówi się o współdziałaniu nauczyciela i uczniów w projektowaniu i planowaniu zadań (i zajęć) edukacyjnych, o podejmowaniu – obok kontroli i oceny ze strony nauczyciela – samokontroli i samooceny przez uczniów. W procesie tym wytwarzają się różne rodzaje wiedzy, między innymi wiedza osobotwórcza¹⁹ podmiotu o sobie samym i autokreacyjna²⁰. Każdy z tych rodzajów wiedzy jest dany podmiotowi realizującemu własne i przyjęte cele, pozwala na wyjście poza narzucone z zewnątrz ramy, pozwala realizować siebie, własne pomysły i weryfikować je w toku realizacji kolejnych działań.

Prowadzone w duchu koncepcji pedagogicznej Freineta²¹ dzieci uczą się przedsiębiorczego, zaradnego stosunku do rzeczywistości w fazie przygotowawczej, kiedy ma miejsce planowanie tematyki i zadań edukacyjnych – z zastosowaniem karty planu pracy klasy i kart indywidualnej pracy uczniów. W klasie freinetowskiej planowanie pracy najczęściej dotyczy danego tygodnia pracy. Nauczyciel, dbając o realizację programu kształcenia, zapoznaje uczniów z własnymi propozycjami zadań edukacyjnych odnotowanymi na karcie planu pracy klasy. Podaje go pod dyskusję dzieci. Wspólnie z nimi dopracowuje tygodniową i dzienną tematykę zajęć. Ustala niektóre treści oraz wynikające z nich cele i zadania edu-

¹⁹ W. KOJS: *Efektywność badań pedagogicznych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk 2010, s. 385.

²⁰ B. DYMARA: *Przestrzenie obszary integracji a formy współdziałania, czyli u podstaw uczenia się – nauczania kompleksowego*. W: *Dziecko w świecie współdziałania*. Cz. 2. Red. B. DYMARA. Kraków 2001, s. 120.

²¹ C. FREINET: *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*. W: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac. A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.

kacyjne. Na bazie tych uzgodnień dzieci uzupełniają karty indywidualnej pracy – szczególną uwagę zwracają na pracę indywidualną (na przykład wybierają jeden tekst spośród kilku do nauki wyrazistego czytania, sprawności do realizacji w danym tygodniu pracy). W ten sposób określają zakres treści programowych i fakultatywnych, środki i sposoby ich realizacji, warunki uczenia się, a przede wszystkim cele (antycypowane rezultaty) zaplanowanych zadań edukacyjnych. W klasie freinetowskiej dzieci mają też możliwość wyjścia z propozycjami tematyki zajęć – wynika ona przede wszystkim z treści swobodnych tekstów oraz między innymi z zapisów w terminarzu, w gazetce szkolnej wychowawczej w rubryce „życzymy sobie”, z notatek umieszczonych w „skrzynce życzeń”.

Planowane przez dzieci i nauczyciela zadania edukacyjne mogą być realizowane w różnych formach – indywidualnie, ale do prezentacji na forum klasy, w grupach, a także do prezentacji przed całą klasą. W tym zakresie na szczególną uwagę zasługują sprawności, technika pedagogiczna wdrażająca do samokształcenia. Dzieci poszukują informacji w różnorodnych źródłach, realizując przyjęte (a nawet wcześniej zaprojektowane przez siebie zadania – kryteria) dla danej sprawności obowiązkowej, np. kopisty, lektora, matematyka, geograf, pisarza, historyka, przyrodnika, i dowolnej, np. artysty, sportowca.

Szczególnym przejawem kształtowania u dzieci podmiotowości i przedsiębiorczości w klasie freinetowskiej jest cotygodniowe zebranie klasowe. Uczestnicy zebrania – dzieci i nauczyciel – zajmują swobodnie wybrane miejsce lub zasiadają przy wspólnym stole. W ten sposób odbywa się podsumowanie wszystkich spraw, które miały miejsce w klasie podczas minionego tygodnia. Wszyscy mają równoprawny głos (nauczyciel także). Przewodniczący zebrania (dziecko) kolejno udziela głosu chętnym uczniom, którzy na przykład: prezentują wyniki swojej pracy – wypowiadają się na temat stopnia realizacji indywidualnych planów tygodniowych; dokonują samooceny na kartach samooceny; proponują nowe zadania do realizacji w następnym tygodniu; wypowiadają się w związku z uwagami zapisanymi w gazetce ściennej wychowawczej.

Podobne możliwości w zakresie sposobów rozwijania podmiotowości i przedsiębiorczości widzimy w metodzie projektów²². Dzieci uczestniczą w fazie generowania pomysłów realizacji im zaproponowanych lub wymyślonego przez nie tematu. Najczęściej źródłem projektu jest otaczająca rzeczywistość. Przed przystąpieniem do pracy dzieci zastanawiają się nad różnymi sposobami realizacji projektu. Zadają sobie pytania: jak podzielić między siebie odpowiedzialność za różne zadania? Czy wybrać przewodniczącego grupy? W jaki sposób będą podejmowane decyzje grupowe? Jak będą rozwiązywane ewentualne spory i konflikty?²³. Nauczyciel i uczniowie ustalają terminy spotkań, na których ucz-

²² M.S. SZYMAŃSKI: *O metodzie projektów*. Warszawa 2000.

²³ B. KORUS: *Jak można wykorzystać metodę projektów do realizacji treści społeczno-przyrodniczych w klasach I-III*. „Nauczanie Początkowe” 2005, nr 4, s. 40.

niowie mogą liczyć na jego pomoc. Realizując projekt, uczniowie zbierają i systematyzują wiedzę. Radząc sobie z wieloma sytuacjami trudnymi, stosują określone sposoby pracy, dobierają odpowiednie środki. Uczą się badawczego podejścia do rzeczywistości. Uczą się szeroko pojętej przedsiębiorczości – inicjatywy i zaradności.

Przedsiębiorczość rozumiana jako zaradność i inicjatywność jest też w szerokim zakresie realizowana w koncepcji uczenia się-nauczania kompleksowego Bronisławy Dymary. Koncepcja ta opiera się na kompleksach, czyli jednostkach tematyczno-działaniowych, a więc zespołach czynności i działań zarówno ucznia, jak i nauczyciela, oraz na spójnym zespole treści programowych ukierunkowanych zadaniem poznawczym i podporządkowanych charakterystycznemu dla danego kompleksu tematowi głównemu²⁴. W strukturze kompleksu zauważamy te same etapy, co w przypadku działania w sensie prakseologicznym: działania projektujące, działania badawcze, działania kontrolno-oceniające i wyrównawcze²⁵. We wstępnej fazie opracowywania, koncepcja ta dotyczyła kształcenia języka polskiego uczniów ze starszych klas szkoły podstawowej i szkół średnich. W dobie zmian spowodowanych wejściem w życie reformy oświatowej w 1999 roku, a także kolejnych zmian w zapisach w podstawie programowej kształcenia ogólnego, autorka rozszerzyła możliwości stosowania koncepcji uczenia się-nauczania w praktyce edukacyjnej na użytek kształcenia zintegrowanego (na I etapie kształcenia). Zaproponowała realizację celów i treści programowych w czterech obszarach jednocześnie: 1) integracji tematyczno-problemowej, 2) integracji czynnościowo-strukturalnej, 3) integracji interpersonalnej-czasoprzestrzennej, 4) integracji autokreacyjnej-metaintegracji²⁶.

W koncepcji uczenia się-nauczania kompleksowego jest mowa o zadaniach poznawczych, od których tak wiele zależy w czasie „lekcji” (działań) ćwiczeniowo-badawczych. Dzięki temu, że uczniowie wraz z nauczycielem projektują zadania poznawcze, przejmują za nie odpowiedzialność. Są aktywni zarówno w czasie ich opracowywania, jak i w sposobie analizowania własnego działania (podejmując samokontrolę i samoocenę). Są także aktywni w toku lekcji kontrolno-oceniających, kiedy to, stosując wraz z nauczycielem różne formy kontroli i oceny oraz samokontroli i samooceny, sprawdzają stan swojej wiedzy i umiejętności po realizacji danego kompleksu tematycznego. Podejmują także decyzję o rodzaju kolejnych działaniach edukacyjnych. Jak pisze Genowefa Koć-Seniuch:

²⁴ Por. B. DYMARA: *Kompleksowe uczenie się jako działanie*. W: *Problemy działań dydaktycznych*. Red. W. KOJS. Katowice 1988, s. 93.

²⁵ EADEM: *Droga do marzeń, czyli o potrzebie rozwijania wyobraźni*. W: *Dziecko w świecie marzeń*. Red. B. DYMARA. Kraków 1999, s. 23.

²⁶ EADEM: *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współbycia*. Kraków 2009, s. 36–37.

[...] budowanie kompleksu razem z uczniami powoduje, że uczeń staje się badaczem nie tylko treści programowych, ale też rozwoju danej dyscypliny, gdyż pyta, projektuje, podporządkowuje zadania szczegółowe zadaniom ogólnym, określa problemy konieczne do omówienia w czasie lekcji i do opracowania (indywidualnego lub zespołowego) w czasie pozalekcyjnym. Takie wspólne projektowanie, na podstawie którego można budować dalszą wspólną pracę wymaga oceny i interpretacji tego, co było, a więc wykorzystania doświadczeń oraz spojrzenia perspektywnego, a więc realizacji antycypowanych celów²⁷.

Idea bycia przedsiębiorczymi stała się także jednym z ważniejszych celów niektórych programów nauczania w klasach I–III. Szczególnie w jednym z nich – „Drogowskazy wielointeligentnej edukacji. Program edukacji wczesnoszkolnej. I etap edukacyjny”²⁸ – jego autorka, Monika Zatorska, wykazuje się świetnym wyczuciem, jeśli idzie o możliwości realizacji tej postawy (bycia przedsiębiorczym) u dzieci na I etapie kształcenia w kształceniu zintegrowanym. Nawiązuje do niej, ukazując ją wielokrotnie w swoim programie między innymi w kontekście nabywania przez dzieci umiejętności uczenia się. I tak, w zakresie inicjatywności i przedsiębiorczości uczniów: komunikuje się z innymi ludźmi różnymi metodami, współdziała w zespole, planuje i organizuje własną pracę, ocenia ryzyko związane z własnym działaniem, samodzielnie podejmuje decyzje, wprowadza w życie pomysły, wyraża poglądy, identyfikuje i wykorzystuje swoje mocne strony, wykazuje inicjatywę i chęć działania, wykazuje się kreatywnością w różnych sytuacjach²⁹. Autorka zwraca uwagę na istotną rolę kreatywności i przedsiębiorczości we współczesnej gospodarce. Wiąże je z metodą projektu i Metodą Pytań i Doświadczeń, słowem – z uczeniem dociekania, rozumowania i doświadczania. Zdaniem Zatorskiej przedsiębiorczość to umiejętność realizacji dobrych pomysłów³⁰.

Cele szczegółowe w zakresie poczucia inicjatywy i przedsiębiorczości formułuje także Marzena Kędra, autorka programu „Doświadczenie świata. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia”³¹, a wśród nich: wcielanie pomysłów w czyn; rozwijanie kreatywności, innowacyjności; rozwijanie zdolności planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów; rozwijanie świadomości kontekstu swojej pracy i zdolności wyko-

²⁷ G. KOĆ-SENIUCH: *Współczesne integracyjne systemy i modele kształcenia*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Red. G. KOĆ-SENIUCH, A. CICHOCKI. Białystok 2000, s. 148.

²⁸ M. ZATORSKA: *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji. Program edukacji wczesnoszkolnej. I etap edukacyjny*. Warszawa 2014.

²⁹ Ibidem, s. 21.

³⁰ Ibidem, s. 71.

³¹ M. KĘDRA: *Doświadczenie świata. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*. Warszawa 2014, s. 17.

rzystywania pojawiających się szans; rozwijanie umiejętności i wiedzy potrzebnej do podejmowania przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub zachęcanie do uczestnictwa³².

Podsumowanie

Uczyć dzieci być przedsiębiorczymi ludźmi to więc także uczyć je kreatywności. Uczestnictwo dzieci w fazie przygotowawczej działania edukacyjnego (planowanie, projektowanie, generowanie pomysłów) to jedna z ważniejszych, bo wpływających na kształt procesu edukacyjnego możliwości ich twórczego, niekonwencjonalnego zaistnienia w procesie edukacyjnym³³. Będąc zaproszonymi przez nauczyciela do tworzenia i współtworzenia zadań edukacyjnych, uczniowie przyjmują role twórców i użytkowników zadań edukacyjnych, a nie tylko ich wykonawców³⁴. Mogą zatem razem z nauczycielem (bądź sami) decydować o przedmiocie, metodach, środkach, warunkach, a nawet o celach kształcenia. Formułując zadania edukacyjne (jako twórcy), zlecają je do realizacji kolegom w klasie lub samym sobie (jako użytkownicy). Uczą się podejmować decyzje, wybierać drogi dochodzenia do celu. Dokonują bieżącej kontroli i końcowej kontroli (i samokontroli) oraz oceny (i samooceny). Gromadzą nie tylko wiedzę programową, ale – co równie ważne – wiedzę o sposobach uczenia się, o tym, jak wykorzystać wiedzę programową w różnych, czasem niestereotypowych sytuacjach w kontekście poprawy aktywności w życiu dorosłym (polepszenia warunków życia, pracy).

W tak zorganizowanych ramach dla rozwoju inicjatywności, przedsiębiorczości i podmiotowości w toku realizowania swego „programu uczyć uczenia się”³⁵, uczniowie mają szansę nabyć te cechy, które pozwolą im w przyszłości być kreatywnymi zarządcami własnych projektów. Mają szansę stać się ludźmi charakteryzującymi się dynamizmem i aktywnością, skłonnością do podejmowania ryzyka, umiejętnością przystosowywania się do zmieniających się warunków.

³² Ibidem, s. 17.

³³ W codziennej edukacji można wspólnie z dziećmi planować w różnorodnej formie zajęcia edukacyjne. Można na przykład uzupełniać karty planu tygodniowej pracy całej klasy; budować mapy pojęć i zastanawiać się nad ich dalszym uzupełnieniem; tworzyć listy pytań i zastanawiać się nad tym, jak na nie znaleźć odpowiedzi.

³⁴ W. Kojas: *Działanie...*, s. 117–125.

³⁵ Bliżej na temat realizacji programu „uczyć uczenia się” piszę w publikacji: *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli*. Katowice 2013. Zob też: M. RASFELD, S. BREIDENBACH: *Budząca się szkoła. Wstęp* M. ŻYLIŃSKA. Przeł. E. SKOWROŃSKA. Słupsk 2015; J. HOLT: *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Wprowadzenie B. ŚLIWERSKI. Przeł. D. KONOWROCKA. Kraków 2007.

ków, umiejętnością postrzegania szans i ich wykorzystywania, innowacyjnością i motoryką³⁶, umiejętnością do podejmowania decyzji (w tym – umiejętnością podejmowania racjonalnych decyzji konsumpcyjnych oraz inwestycyjnych³⁷), zastosowania działaniowego podejścia do problemu³⁸.

Przed nauczycielami stoi zadanie odkrycia i zastosowania w praktyce edukacyjnej wszystkich tych sposobów, które będą umożliwiały kształtowanie u uczniów postawy bycia przedsiębiorczymi. Sami jednak muszą umieć przejawiać podobną postawę. Przedsiębiorczość nauczyciela wynika z jego twórczej postawy – aktywnego stosunku do świata i życia, potrzeby poznawania, dokonywania zmian, świadomego współtworzenia rzeczywistości edukacyjnej. Jest wypadkową wielu współczesnych ról, które nauczyciel realizuje w praktyce edukacyjnej, a wśród nich – bycie animatorem, badaczem, inicjatorem, menadżerem, organizatorem. Wreszcie, jak pisze Alina Szczurek-Boruta, wynika z jego przygotowania zawodowego – jako nauczyciela mającego poczucie sprawstwa³⁹.

Nauczyciel kształtujący u siebie postawę przedsiębiorczego człowieka, co ma przełożenie na kształtowanie przedsiębiorczej postawy u uczniów, powinien:

- cały czas się doksztalać, rozwijać, dokonywać w miarę możliwości obiektywnej samooceny, co pomoże mu dostrzec mocne i słabe strony;
- kierować się w większości swoich poczynąń asertywnością;
- w czasie działania koncentrować się na osiągnięciu celów i realizowaniu konkretnych zadań;
- działać w taki sposób, aby nie bać się podejmowania ryzyka oraz zadań nacechowanych innowacyjnością oraz kreatywnością;
- komunikować się skutecznie – to pomoże mu umiejętnie poruszać się w zespole i działać w atmosferze akceptacji i wspólnego zrozumienia;
- dbać o to, aby jego czyny i decyzje korelowały z otoczeniem, w którym przyjdzie się jemu i jego uczniom poruszać; kroki, które podejmuje na co dzień, powinny być adekwatne do sytuacji życiowej i zawodowej oraz otoczenia zewnętrznego⁴⁰.

³⁶ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Przedsiębiorczość> [dostęp: 29.05.2016].

³⁷ R. RASZKA: *Domowa i szkolna edukacja finansowa dzieci*. W: *Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*. Red. N.A. FECHNER, A. ZDU-
NIAK. „Edukacja XXI Wieku”. Poznań 2015, s. 377.

³⁸ M. KOŁODZIEJSKI: *Kreatywny nauczyciel wczesnej edukacji w obliczu procesów (auto)ewaluacyjnych. Rozważania w kontekście twórczości codziennej*. W: *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*. Red. M. KOŁODZIEJSKI. Pułtusk 2014, s. 207.

³⁹ A. SZCZUREK-BORUTA: *Przemiany w kształceniu nauczycieli w kontekście wielokulturowości i eurointegracji*. „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 1, s. 67.

⁴⁰ <http://www.mporady.pl/jak-byc-przedsiębiorczym.html> [dostęp 30.03.2016].

Bibliografia

- DĄBROWSKA T.E., WOJCIECHOWSKA-CHARLAK B.: *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin 1997.
- DYMARA B.: *Droga do marzeń, czyli o potrzebie rozwijania wyobraźni*. W: *Dziecko w świecie marzeń*. Red. B. DYMARA. Kraków 1999.
- DYMARA B.: *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współlbycia*. Kraków 2009.
- DYMARA B.: *Kompleksowe uczenie się jako działanie*. W: *Problemy działań dydaktycznych*. Red. W. KOJS. Katowice 1988.
- DYMARA B.: *Przestrzenie-obszary integracji a formy współdziałania, czyli u podstaw uczenia się-nauczania kompleksowego*. W: *Dziecko w świecie współdziałania*. Cz. 2. Red. B. DYMARA. Kraków 2001.
- FREINET C.: *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*. W: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Wybór i oprac. A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976.
- GLISZCZYŃSKA X.: *Poczucie sprawstwa*. W: *Człowiek jako podmiot życia społecznego*. Red. X. GLISZCZYŃSKA. Wrocław 1983.
- HOLT J.: *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*. Wprowadzenie B. ŚLIWERSKI. Przeł. D. KONOWROCKA. Kraków 2007.
- KĘDRA M.: *Doświadczenie świata. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*. Warszawa 2014.
- KOĆ-SENIUCH G.: *Współczesne integracyjne systemy i modele kształcenia*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Red. G. KOĆ-SENIUCH, A. CICHOCKI. Białystok 2000.
- KOFTA M.: *Samokontrola a emocje*. Warszawa 1979.
- KOJS W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.
- KOJS W.: *Efektywność badań pedagogicznych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk 2010.
- KOJS W.: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura – Język – Edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995.
- KOŁODZIEJSKI M.: *Kreatywny nauczyciel wczesnej edukacji w obliczu procesów (auto)ewaluacyjnych. Rozważania w kontekście twórczości codziennej*. W: *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*. Red. M. KOŁODZIEJSKI. Pułtusk 2014.
- KORUS B.: *Jak można wykorzystać metodę projektów do realizacji treści społeczno-przyrodniczych w klasach I–III*. „Nauczanie Początkowe” 2005, nr 4.
- KORZENIOWSKI K.: *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*. W: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Red. K. KORZENIOWSKI, R. ZIELIŃSKI, W. DANIECKI. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1983.
- KOZIELECKI J.: *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa 1981.
- LEWOWICKI T.: *Podmiotowość*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa 1993.
- OELSZLAAGER-KOSTUREK B.: *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli*. Katowice 2013.
- OKOŃ W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik 2*. D.U. z dnia 18.06.2014 r., poz. 803.
- PRZYBYSZ-ZAREMBA M.: *Rodzina i szkoła – instytucje kreowania kariery edukacyjno-zawodowej dziecka – na przykładzie wypowiedzi gimnazjalistów*. W: *Wieloaspektowość działalności doradcy zawodowego*. Red. M. GABER. Olsztyn 2012.

- RASFELD M., BREIDENBACH S.: *Budząca się szkoła*. Wstęp M. ŻYLIŃSKA. Przeł. E. SKOWROŃSKA. Słupsk 2015.
- RASZKA R.: *Domowa i szkolna edukacja finansowa dzieci*. W: *Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*. Red. N.A. FECHNER, A. ZDUNIAK. „Edukacja XXI Wieku”. Poznań 2015.
- Słownik języka polskiego*. Red. M. SZYMCZAK. T. 2. Warszawa 1978.
- SPENDEL Z.: *Podmiotowość człowieka a psychologia historyczna*. Katowice 1994.
- SZCZUREK-BORUTA A.: *Przemiany w kształceniu nauczycieli w kontekście wielokulturowości i eurointegracji*. „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 1.
- SZEW CZUK W.: *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1985.
- SZYMAŃSKI M.S.: *O metodzie projektów*. Warszawa 2000.
- TOMASZEWSKI T.: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30.12.2006 r., L 394.
- ZATORSKA M.: *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji. Program edukacji wczesnoszkolnej. I etap edukacyjny*. Warszawa 2014.